فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي
(لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها)

The effectiveness of educational content of an Arab Cultural nature in developing the skills of listening Comprehension and reading comprehension (For non-Arabic speakers)

الباحث

د. إدريس محمود ربابعه

الأستاذ المشارك بمعهد اللغة العربية للناطقين بغيرها

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

imabdulalrahman@kau.edu.sa

بدعم من

عمادة البحث العلمي / جامعة الملك عبد العزيز بجدة

تاريخ الإرسال: 2020/12/26 – تاريخ القبول: 2021/12/27 – تاريخ النشر: 2021/12/31

*** ملخص البحث:**

استهدف البحث قياس فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها؛ ولتحقيق ذلك تم إعداد محتوى تعليمي مكون من خمس وحدات دراسية، تحتوي على نصوص استماع ونصوص قراءة، وأنشطة وتمارين لغوية في الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي، وتم إعداد اختبارين: الأول لقياس مهارات الفهم الاستماعي، والثاني لقياس مهارات الاستيعاب القرائي. ومثَّل عينة البحث مجموعة من المتعلمين في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز في المستوى الثالث، بلغ عددهم (46) طالباً من مختلف الجنسيات، قُسِّمُوا عشوائياً إلى مجموعتين: تجريبية عددها (24) طالباً، وضابطة عددها (22) طالباً، واعتمد البحث على المنهجين: الوصفي في الإطار النظري، وفي الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة. وشبه التجريبي في اختيار التصميم المناسب للبحث وضبط متغيراته. وبعد إجراء العمليات الإحصائية اللازمة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى عينة البحث لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: المحتوى التعليمي، الثقافة العربية، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الفهم الاستماعي، الاستيعاب القرائي.

***Abstract**:

The research aimed to measure the effectiveness of educational content of an Arab cultural character in developing the listening, comprehension, and reading comprehension skills of learners of non- native arabic speakers. To achieve this, educational content consisting of five study units was prepared, which includes listening texts, reading texts, language activities and exercises in listening comprehension and reading comprehension. Two tests were prepared: the first to measure listening comprehension skills, and the second to measure reading comprehension skills. The research sample represented a group of learners at the Institute of Arabic Language for Speakers of Other Languages at King Abdulaziz University at the third level. The number of thstudent in this group reached (46) students from different nationalities, and they were randomly divided into two groups: experimental of (24) students, and control of (22) students. The research is based on two approaches: the descriptive approach used in the theoretical framework, and in related Arab and foreign studies. And quasi-experimental in choosing the appropriate design for research and adjusting its variables. After performing the necessary statistical operations, the results showed that there are statistically significant

differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) in developing listening comprehension skills and reading comprehension among the research sample in favor of the experimental group.

Key words: educational content, Arabic culture, teaching Arabic to non-native speakers, listening comprehension, reading comprehension.

أولاً: مقدمة البحث

يكتسب تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها طابعاً يميز اللغة العربية عن غيرها من اللغات. إذ يتعدى دوره من تحقيق الاتصال والتواصل بين أهل اللغة الأم وبين متعلميها من الناطقين بغيرها إلى نقل الثقافة أيضاً؛ لأن العلاقة بين اللغة والثقافة كالعلاقة بين الروح والجسد، فالعلاقة وثيقة بينهما للغاية، حيث لا توجد ثقافة مجردة عن اللغة في تاريخ البشر؛ لأن الثقافة تعتبر مجموعة المعتقدات والمعنويات التي يهتدي إليها الأفراد والجماعات بتأملاتهم في الوجود والحياة من العقائد والمفاهيم والمعايير والقيم والأخلاق والآداب والفنون والصناعة والتجارة والرياضة والطبيعة وما تحتويه من مخلوقات والتقاليد والعادات، بينما اللغة هي تلك الأداة أو الوسيلة التي يستخدمها الإنسان في تبادل هذه المعنويات والأفكار بينهم.[1]

ولقد شهدت العقود القريبة الماضية إقبالاً كبيراً على تعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها؛ وذلك نتيجة لاشتداد الصراع الثقافي والعولمة الثقافية التي تعد من أخطر أنواع العولمة، فالنزعة قوية لدى بعض الثقافات لتفرض نفسها على حساب غيرها، وذلك باختراق القيم والعادات والتقاليد لتلك الثقافات.[2] واللغة العربية في ذاتها لغة قوميَّة لها أبعادها الدينية والثقافية والتاريخية والحضارية، فأصبحت لغة عالمية يرغب الآلاف من غير أهلها في تعلمها، وتعددت دوافعهم لذلك، ومن ضمن هذه الدوافع الدافع الثقافي؛ رغبة في التعرف على الثقافة العربية، والإلمام بخصائص الإنسان العربي والبيئة العربية.[3]

ولتعاظم دور الثقافة في التنمية الشاملة إقليمياً وعالمياً جعل الكثير من المفكرين يطرحون المدخل الثقافي (Cultural Approach) في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها على أن تعليم العربية من دون خلفية ثقافية محيطة، ومن دون مرجعية يقدم المحتوى اللغوي في إطارها هو أمر غير ممكن، فالطفل العربي عندما تعلم لغة أهله لم يكتسب مهاراتها اللغوية فقط، بل عاش أيضا ثقافتهم، وذلك من خلال ممارسته للقيم والتقاليد، وتقليد أهله فيها، ويتلقى الأشياء من مصدرها من دون وسيط تعليمي أو موقف مصطنع، ولا يجد عناء في ذلك إلا في حالات قليلة. أما متعلم اللغة العربية من الناطقين بغيرها لا يعيش هذه الميزة الكبيرة؛ لأنه يتعلم اللغة في مجتمع غير مجتمعها وفي بيئة غير بيئتها وفي ثقافة غريبة عنه في أغلب الأحيان.[4]

وبالرغم من وجود محاولات جادة لتعليم اللغة العربية في إطارها الثقافي العربي والإسلامي، إلا أنَّ معظم هذه المحاولات تقدم الثقافة العربية والإسلامية على أنها القرآن والحديث والفقه والسيرة...إلخ فقط. وهذا الفهم للثقافة يكاد يحصر الغرض من تعليمها للمسلمين الناطقين بغيرها لأغراض دينية بحتة، ولكن قد لا يناسب هذا التقديم مَنْ يتعلمها من غير المسلمين؛ لذلك لابد من إعادة النظر في الأمر، واعتبار التعريف بالانثروبولوجي للثقافة مدخلاً لتوسيع دائرة الأغراض التي تعلم العربية من أجلها للناطقين بغيرها. وهذا كان دافعاً للباحث إلى إجراء هذا البحث ليقدم شكلا آخر من أشكال تعليم اللغة العربية في إطارها الثقافي العربي وقياس أثر ذلك في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والاستيعاب القرائي.

ثانياً: مشكلة البحث وأسئلته

تتمثل مشكلة البحث في ظل نتائج البحوث والدراسات التي أظهرت شكوى متكررة من صعوبات لدى متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها في تعلم المهارات اللغوية بشكل عام، ومهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي بشكل خاص، وقد يكون سبب هذه المشكلة في رأي الباحث هو ضعف المحتوى التعليمي المقدم لهم أوصعوبته أو أنه يتطرق إلى مضامين بعيدة عن اهتمامات المتعلمين ورغباتهم.

كما تتمثل المشكلة أيضا فيما تعرضت له صورة الانسان العربي وثقافته من تشويه وتحريف واتهام بالإرهاب والتشدد والتخلف والتطرف وغيرها من الاتهامات، لذا فمن الواجب تنقية هذه الصورة وإظهار صورة الثقافة العربية الأصيلة والحقيقية الخالية من الشوائب التي علقت قي أذهانهم. ويمكن أن تلخص مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي (لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها)؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1-ما طبيعة المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي (المحتوى المقترح) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟

2-هل هناك اختلاف في درجة تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعتين (التجريبية والضابطة) يعزى لنوع المحتوى التعليمي المقدم لهم؟"

3-هل هناك اختلاف في درجة تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعتين (التجريبية والضابطة) يعزى لنوع المحتوى التعليمي المقدم لهم؟"

ثالثاً: فرضيات البحث

انبثقت من أسئلة البحث السابقة الفرضيتان الآتيتان:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعزى للمحتوى التعليمي المقدم لهم؟

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها يعزى للمحتوى التعليمي المقدم لهم؟

رابعاً: أهمية البحث

تنبثق أهمية هذا البحث من الآتي:

1-مكانة اللغة العربية المرموقة بين اللغات العالمية وتزايد الراغبين في تعلمها من غير الناطقين بها؛ رغبة في قراءة القرآن بالنسبة للمسلمين منهم، أو للاطلاع على المعارف والعلوم والثقافات العربية بالنسبة لغير المسلمين.

2-قد يسهم هذا البحث في تحقيق فاعلية أكبر في تعلم المهارات اللغوية الأربع بشكل عام، ومهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي بوجه خاص؛ لما للمحتوى التعليمي الثقافي من تقبل لدى الطبيعة البشرية فأول ما يلفت انتباه البشر لبعضهم هو ثقافتهم وحضارتهم وطبيعة عيشهم، وغير ذلك من مظاهر الثقافة.

3-كما يؤمل أن يعكس هذا البحث صورة الثقافة العربية الأصيلة عبر التاريخ الإنساني، وتوضيح الصورة الحقيقية لحياة العرب وحضارتهم وثقافتهم.

4-وأن يسهم هذا البحث في توجيه اهتمام واضعي مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في المستقبل وتقديم ما هو جديد لهم؛ للاهتمام بالمحتوى الثقافي العربي، وفاعليته في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وما يفتح لهم من آفاقٍ جديدة في وسائل وأساليب تصميم البرامج التعليمية، وفي اختيار المحتوى التعليمي الأنسب لهذه الفئة من المتعلمين.

خامساً: أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى معرفة مدى فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. ويتفرع منه الهدفان الفرعيان الآتيان:

1-إعداد محتوى تعليمي ذي طابع ثقافي عربي لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

2-قياس فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها. بعد تطبيقه على مجموعتي البحث (تجريبية وضابطة).

سادساً: حدود البحث ومحدداته

1-الحدود المكانية (Spatial boundaries): طبق هذا البحث في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها –جامعة الملك عبد العزيز – جدة –المملكة العربية السعودية.

2-الحدود الزمانية (Temporal boundaries): طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الأوّل من العام الجامعي 2019م/2020م.

3-الحدود البشرية (Human border): اقتصر هذا البحث على طلبة المستوى المتقدم (المستوى الثالث)؛ باعتبارهم أصبحوا في مراحل متقدمة من إتقان اللغة العربية ومقدرتهم على التواصل والتعامل مع أدوات البحث.

4-الحدود الموضوعية (Objectivity border): المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي (المحتوى المقترح) الذي قُدِّمَ للمجموعة التجريبية، وما احتواه من أدوات البحث. والمحتوى التعليمي الاعتيادي المستخدم في المعهد الذي قُدِّمَ للمجموعة الضابطة، وما احتواه من أدوات البحث أيضا.

5-حدود تعميم النتائج (Limits of generalizing the results): يتحدد تعميم النتائج بمدى تمثيل العينة للمجتمع، وما تمتاز به أدوات البحث من صدق وثبات.

سابعاً: تعريف مصطلحات البحث إجرائياً

1-فاعلية: يعرفها الباحث إجرائياً في هذا البحث بأنها مستوى الأثر الناتج عن تدريس المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي لمتعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها والمتمثل في مدى تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لديهم.

2-المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي: يعرفه الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنه المحتوى التعليمي الذي أعده الباحث لتدريس متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها وما يحتويه من نصوص ثقافية عربية ذات أهداف محددة، ومن أنشطة ووسائل لغوية وتعليمية مناسبة، وأساليب تقويم دقيقة؛ لتنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى المتعلمين.

3-التنمية: يعرفها الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنها رفع مستوى طلبة المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، في مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي بعد تطبيق المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي، وقياس فاعليته بأدوات البحث التي أعدها الباحث لهذا الغرض.

4-المهارة: يعرفها الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنها مجموعة الأداءات التي يكتسبها طلبة المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة، في مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي بعد دراستهم للمحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي والتي تقاس بأدوات البحث التي صممها الباحث لهذه الغاية.

5-متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: يعرفهم الباحث إجرائيا في هذا البحث بأنهم متعلمو اللغة العربية الناطقين بغيرها من جنسيات متعددة، يدرسون في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز في المستوى المتقدم (المستوى الثالث) خلال الفصل الدراسي الأوّل من العام الجامعي 2019م / 2020م.

ثامناً: الدراسات السابقة ذات الصلة والإطار النظري المتعلق بالبحث:

1-الدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالي:

أجرى طعيمة (1990م) دراسة هدفت إلى التعرف على أهم موضوعات الثقافة العربية الإسلامية التي يميل المتعلمون إلى القراءة حولها في برامج تعليم اللغة العربية كلغة ثانية. وكشفت نتائجها عن ورود (50) موضوعاً من بين

(157) موضوعاً تناولتها قائمة بموضوعات الثقافة العربية والإسلامية – ارتبطت بالثقافة الإسلامية واحتلت المرتبة الأولى في قائمة اهتمامات المتعلمين، وكان من بين هذه الموضوعات مفهوم الإسلام، ونزول القرآن الكريم وسوره وجمعه وتفسيره وإعجازه وترجمة معانيه والقراءات وأصول تجويده. وكذلك سيرة الرسول –صلَّى الله عليه وسلم –وصور أخلاقه والسنة النبوية الشريفة وتدوينها.

وأجرى أبو الروس (2001م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تدريس الأنماط الثقافية الإسلامية العربية في استيعاب طلبة اللغة العربية من أصحاب اللغات الأخرى في مصر، ومعرفة ما إذا كانت هذه النصوص تتماشى مع دوافعهم وتشبع رغباتهم، وهل لخصائص المتعلم (جنسيته، ولغته الأم) أثر في تنمية استيعابه بسبب هذه الموضوعات؟ وتكونت عينتها من (190) دارساً في المستوى المتقدم في مركز تعليم اللغة العربية للأجانب بجامعة الإسكندرية، ومعهد الدراسات الخاصة بالأزهر الشريف، ومركز تعليم اللغة العربية للأجانب بجامعة القاهرة، و(112) كتاباً من كتب تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مستخدماً المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على أداة تحليل المحتوى، واستبانه لمعرفة واقع المتعلمين واهتماماتهم، واختبارات التنمية، واختبارات الموقف كأدوات لها، وخلصت نتائجها إلى ارتفاع مستوى استيعاب المتعلمين لمفاهيم الثقافة الإسلامية والعربية، ووجود علاقة إيجابية بين استيعاب المتعلمين للمفاهيم وبين جنسية المتعلم ولغته الأم، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين جنس المتعلم (ذكر/أنثى) وبين استيعابهم للمفاهيم والأنماط الثقافية، ووجود علاقة إيجابية بين مستوى الإجادة اللغوية للطلبة وبين مستوى الاستيعاب.

وأجرت عطا الله (2001م) دراسة هدفت إلى تعرف واقع الكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بأجزائه الثلاثة الذي أصدرته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، وتعرف مدى قراءة المتعلم واستيعابه، والاطلاع على مدى تمكن المتعلم من اللغة العربية الفصحى وقدرته على قراءة نصوص من التراث العربي الإسلامي واستيعابها، واعتمدت أداة تحليل محتوى كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها التي أعدها كل من حجازي، وطعيمة، بالإضافة إلى اختبارات سماعية، وشفوية، وكتابية لقياس مدى تمكن المتعلمين من المهارات اللغوية التي يهدف الكتاب إلى تعليمها. بالإضافة إلى استبانة لرصد آراء المتعلمين بالكتاب موضوع الدراسة. وأظهرت نتائجها وجود دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في اختباري مهارتي الاستماع وفهم المسموع والمحادثة عند طلاب المستوى الأول. وعدم وجود دلالة إحصائية لصالح الاختبار البعدي في اختبارات القراءة وفهم المقروء والكتابة للمستويين الثالث والخامس، ما يدل على أن الجزأين الثاني والثالث لم يحققا الأهداف المرجوة منهما في تمكين الطلاب من مهارتي القراءة وفهم المقروء والكتابة.

وأجرى شوي (Choi,2006) دراسة هدفت إلى معرفة أثر النصوص ذات المواضيع الممتعة والطريفة على المتعلمين غير الناطقين بالانجليزية في الاستيعاب القرائي، حيث طبقت على (245) طالبا من طلبة السنة الأولى في المدارس العليا الكورية، حيث درس المتعلمون عدة أنواع من النصوص (نصوص ممتعة جذابة، نصوص مفصلة مشروحة، نصوص القواعد) وتعرض المتعلمون لاختبار مكون من (12) فقرة، وكلفوا بتقديم تقرير حول وضوح النص وجانب المتعة فيه. وتوصلت إلى النتائج التالية: إنَّ التفاصيل الكثيرة والموسعة، حتى لو كانت جذابة فإنها قد تذهب الفكرة العامة بعد أن يفهمها الطالب. وإنَّ المعلومات المفصلة الكثيرة تخفق في تحسين فهم القارئ. وإن التفاصيل والمعلومات الجذابة أسهمت في تنمية الفهم والاهتمام قليلاً.

وأجرى الزعبي (2008م) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تعليمي في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن. أجريت على (21) طالباً وطالبة من طلبة اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعة الأردنية (المستوى المتقدم)، مستخدما المنهج شبه التجريبي، وأجرى اختبارين الأول للاستيعاب الاستماعي والثاني للاستيعاب القرائي وأسفرت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على اختبار الاستيعاب الاستماعي وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المتعلمين على اختبار القراءة، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب الاستماعي. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الذكور والإناث على اختبار الاستيعاب القرائي.

وأجرى العربي (2014م) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها " المستوى الثالث " واتجاهاتهم نحو التعلم المدمج؛ واستخدم المنهج شبه التجريبي في ذلك، وصمم أداتين، الأولى: اختبار الاستيعاب الاستماعي، والثانية: مقياس اتجاه نحو استخدام التعلم المدمج، وأظهرت نتائجه فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين رتب درجات الداء القبلي والبعدي، مما يؤكد أثر استخدام التعلم المدمج في مهارات الاستيعاب الاستماعي في الاختبار ككل، وفي مهارة الاستماع الحرفي والتفسيري والاستنتاجي لدى عينة البحث، كما أظهرت النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) في اتجاهات عينة البحث نحو التعلم المدمج أيضاً.

2-الإطار النظري المتعلق بالبحث الحالي:

أ-اللغة العربية وثقافة أهلها.

اللغة العربية جديرة بأن تُعلَّم لما تحمله للإنسانية من تراث ثقافي كبير، فهي وعاء حضارة واسعة النطاق، ممتدة التاريخ. فقد كانت لغة العلوم في العصور الوسطى حيث نقلت ما أبدعه العلماء المسلمون والعرب في الطبيعة والكيمياء والرياضيات والفلك وغيرها، فسعى كثير من العلماء والمتعلمين والمثقفين من كل أمم العالم إلى تعلم اللغة العربية رغبة في دراسة التراث العربي في جميع العلوم.[5]

والعلاقة بين اللغة والثقافة تظهر بشكل أكبر من حقيقة أن اللغة جزء من الثقافة، أو أن اللغة عمومية من عموميات الثقافة، فاللغة ظاهرة اجتماعية، شأنها شأن جميع الظواهر الاجتماعية الأخرى التي تتغير وتتبدل وتنتقل من طور إلى لآخر حسب سنين مضطردة ومتتابعة.[6] فمن خلال اللغة انتشر الأدب والفن والدين، كما إنها وسيلة التاجر لتسويق بضاعته؛ فمن خلالها ينشر عاداته وتقاليده ويتعرف على عادات وتقاليد الشعوب الأخرى، فيحدث التبادل الثقافي والحضاري بين الشعوب. فالمتعلم الَّذي نعلّمه اللغة العربيَّة، فنحن على الأصحّ نعلّمه الثَّقافة العربيَّة بكل تفصيلاتها، ليلتزم بقيم متكلِّميها ويتشرَّب أنماطَهم في التَّفكير والرّؤية إلى العالم والأشْياء.[7]

كما يمثل تدريس الثقافة في برامج تعليم اللغات الثانية البعد الخامس من أبعاد تعليمها، فهي تتمم الأبعاد الأربعة المعروفة، أو ما يطلق عليها المهارات الأربعة الرئيسة، (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة)، وتربط بينهما في شكل منظومة متكاملة.[8] فالمهارات اللغوية لا يتصور ممارستها من خلال مفردات مستقلة ومنفصلة أو أداء أي منها في شكل جمل مجردة منفصلة كأن نقول: (فتح محمد الباب، أو ذهب الطالب إلى السوق) لذا أصبح من أهم مبادئ العمل في ميدان تعليم اللغات الثانية أن يتم تعليمها في محتوى وسياق، ليدرك الدارس له معنى ويحس من خلاله أن حاجة من حاجات الاتصال اللغوي عنده قد أشبعت. وبالتالي الحديث عن المحتوى والسياق يعني الحديث عن الثقافة بمفهومها الواسع. وذلك لأن الفهم الثقافي أصبح أمراً لا مفر منه في تعليم اللغات لغير أهلها، بل إن الفهم الثقافي يعمق ويغني في المتعلم اللغة التي يتعلمها.

ب-الفهم الاستماعي (تعريفه، أهميته، وتعليمه للناطقين بغير العربية):

في البداية لا بد من التفريق بين السماع والاستماع والإنصات. فالسماع: عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن ولا تحتاج إلى أعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت". ويعني هذا وصول الصوت إلى الأذن، وإدراك الإشارات والألفاظ المنقولة عن طريق الأذن التي تكوِّن جملاً تحمل دلالة معينة، وهو حدث لا إرادي يظهر للإنسان من دون تدخل أو اهتمام.[9] أما الاستماع، فهو: مهارة لغوية معقدة مركبة من عدد من المهارات الفرعية العقلية والأدائية المتداخلة، التي تستهدف في مجملها إقرار الفرد على عمل التنبؤات، وفهم الكلام المنطوق، واكتشاف العلاقات والمعاني الضمنية، وتفاعل الخبرات المحمولة في هذا الكلام مع خبرات المستمع، وتقويم هذه الخبرات والحكم عليها.[10] وأما

الإنصات، فهو: نوع أعلى في الاستماع تتوافر فيه النية والقصد مع الرغبة الشديدة في تحصيل المنصت إليه"[11]، فالإنصات إذاً استماع مستمر. قال تعالى:﴿ وإذا قرئ القرآن فاستمعوا له وأنصتوا لعلكم ترحمون ﴾[12]؛ لذا فالاستماع والإنصات، متقاربان في معناهما. والفرق بينهما فرق في الدرجة، وليس في طبيعة الأداء.

*** تعريف الفهم الاستماعي:**

يعرف الفهم الاستماعي لغةً مِنْ سَمِعَ: السَّمْعَ: حَسَنُ الأذن، والجمع أسماع، وأرادوا بها القبول والعمل لما يسمع، " وإن سَمْعَ تُعَبِّرُ عن حصول إدراك المسموع أو فهمه وتدل أيضًا على حصول إدراك المسموع وعلى تصرف أو سلوك ناتجين عن إدراك المسموع أو فهمه، أو يتضمنان أصلاً حصول هذا الإدراك".[13] أما اصطلاحاً: فهو فهم الكلام أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث بخلاف السمع الذي هو حاسة وآلته الأذن، ومنه السماع وهو عملية فسيولوجية يتوقف حدوثها على سلامة الأذن، ولا يحتاج إلى إعمال الذهن أو الانتباه لمصدر الصوت.[14]

ويعرفه غلمان ومودي[15]أنه: نشاط ذهني مؤقت، ويمكن المستمع من تطوير عدد من التوقعات والتنبؤات والافتراضات حول ما يشتمل عليه المسموع من أحداث ومشكلات في ضوء معرفته بعدد من المدخلات المحصلة. كما ينظروا إلى أنه: ذلك النشاط الذهني الذي يمكّن التلميذ من الإصغاء الواعي والانتباه والتركيز والمتابعة المستمرة لما يلقى على مسامعه، أو محاولة الفهم والإحاطة بأهم الأفكار والمعاني، وأبرز المعلومات والأحداث التي تشتمل عليها الرسائل اللغوية الشفوية التي ترد على مسامعه في مواقف التعلّم المختلفة، سواء أكان ذلك داخل غرفة الصف أم خارجها.[16]

وتعتبر مهارة الاستماع أولى المهارات اللغوية الأربع، ولها أهميتها في عملية التعلم أكثر من باقي المهارات الأخرى؛ حيث إن المتعلمين يتعلمون عن طريق القراءة بنسبة 35% من مجموع الوقت الذي يقضونه في التعلم، بينما يتعلمون عن طريق الكلام 22% من مجموع هذا الوقت، ويتعلمون عن طريق الاستماع 25% من هذا الوقت، وأخيراً يتعلمون عن طريق الكتابة 17% منه[17]، وهذه الأولوية تفرضها طبيعة أي لغة كانت؛ لأن الإنسان لا يمكن في أغلب الأحوال أن يتعلم المهارات الأخرى، ما لم يسبقه الاستماع، والدليل على ذلك أن الطفل إذا حُرِم من السماع منذ ولادته حُرِم من القدرة على الكلام[18]، بعكس من كان يعتقد أن القراءة تسبق غيرها من المهارات اللغوية، فالقراءة هي نتاج عملية التبصر من نظر وتعرّف وفهم وتحليل وتفسير الرموز المكتوبة، والاستماع هو نتاج التعرف إلى الرموز بالأذنين وفهم وتحليل وتفسير للمعاني التي تثيرها الرموز المتحدث بها.[19]

وتعد مهارة الاستماع أداة رئيسة في الحفاظ على المنطوق، وجودة أدائه، وصحة التلفظ به، ولقد حفظ صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم القرآن لأنهم سمعوه من رسول الله، ولم يحاولوا الخروج عما سمعوه ثم نقلوه إلى من بعدهم كما سمعوه، وهكذا، تواتر إلينا القرآن الكريم بالشكل الذي نزل به بالإضافة إلى طريقة القراءة، ولذلك ففواتح بعض السور مثل (آلم، حم، كهيعص) لم نكن نقرأها قراءة سليمة لو لم نسمعها ممن حفظها، ومن قرأها دون استماع من غيره نطقها على غير وجهها الصحيح. وعلى المستمع أن يتابع المتكلم متابعة سريعة تحقيقاً للفهم والتحليل، والتفسير والنقد وهذه عمليات معقدة لا تتيسر إلا بعد حظ وافر من التعليم والتدريب على الاستماع والانصات. إلى جانب القدرة على الاحتفاظ بالمسموع مدة أطول في صورة مترابطة، غير قابلة للنسيان. وقد فطن العرب إلى أن أساس الاستماع هو الفهم، وورد إلينا المثل القائل: "أساء سمعاً فأساء إجابة" ويضرب لمن يسيء الفهم.[20]

وينظر إلى الفهم الاستماعي بأنها عملية معقدة تتضمن المهارات الدنيا، والمهارات العليا، من أجل استيعاب نص ما، فإن المستمع يجب ألا يستخدم معرفته بالنظام الصوتي والمفردات فحسب، بل لا بد أن يحاول ربط ذلك بالموضوع وبمعرفته وبثقافته اللغوية، وأن يفكر تفكيرًا ناقدًا لا أن يحلل النص تحليلاً فوريًّا للرموز فقط،[21] والاستماع اللغوي ملازم للبيئة اللغوية التي يعيش فيها الفرد. والدليل على ذلك أن العرب كانوا يبعثون بأولادهم إلى البوادي ليتلقوا اللغة بعيدة عن اللحن والخطأ. فقد تلقى الوليد بن عبد الملك بعض الثقافات الإسلامية، ولكن ثقافته في اللغة العربية كانت ضعيفة، فقد كان لحاناً. وروى أن أباه عبد الملك قال: أضر بالوليد حبنا له، فلم نرسله للبادية، وكانت البادية مدرسة لمن أراد أن يتعلم

اللغة الفصحى بعيداً عما انتشر بالمدن الإسلامية من لحن بسبب اختلاط العرب بغير العرب،[22] وإن دلَّ هذا على شيء فإنما يدل على أهمية البيئة ودورها في التعليم والتعلم، بخاصة في تعليم اللغات.

***مهارات الفهم الاستماعي في اللغة العربية كلغة أجنبية:**

تعد مهارات الفهم الاستماعي ذات مستويات مختلفة، وتتكون من مهارات فرعية، وحتى يتم الاستماع بفعالية لا بد من تكامل هذه المهارات في الموقف التعليمي لدى المستمع. وهي مهارة لغوية معقدة تتضمن مجموعة من المهارات الأساسية، التي تمثل قدرة الفرد على الفهم والنقد والتفسير.

ويمكن أن تقسم المادة المسموعة إلى نوعين كبيرين يندرج تحتهما مجموعة من الأهداف، الأول: الاستماع للتردد، والثاني: الاستماع للفهم. صحيح أن النوعين يتداخلان، ولكن بالنظر إلى الطابع العام الغالب على مادة الاستماع تجدها لا تخرج عن هذين النوعين، وهذه الأهداف تنمو بالتدريب المستمر، بحيث تتبلور في النهاية إلى مهارات تصاحب الفرد في جميع مواقف الاستماع. لتصبح في النهاية مهارة تلقائية. ويلخص الباحث أهم مهارات الفهم الاستماعي التي اطلع عليها بالآتي:

–فهم المعنى الإجمالي والعام للمسموع: تعني تحويل اللغة المسموعة إلى المعاني التي يريدها المتحدث. حيث ينبغي للمستمع في هذه المهارة أن يكون قادرًا على توجيه الانتباه لمدة طويلة والتركيز على المعنى العام في ضوء الموقف المحيط بالكلام من خلال معرفته بالمادة المسموعة، ويجب على السامع أن يفهم النص فهماً دقيقاً ويحيط بمفرداته، وإدراك الأفكار الأساسية والفرعية للنص المسموع. وإن إدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع يتحقق بفهم الوحدات الفكرية ليصل إلى استخلاص الأفكار الفرعية والرئيسة منه، والتمييز بينهما، بتتبع الأفكار الواردة في النص على نحوٍ متسلسل في الموضوع.[23]

–تفسير الكلام المسموع والتفاعل معه وتحليله: تعد عملية فهم المسموع عملية ديناميكية، وإن كل موقف من مواقف الاتصال يمثل موضوعاً له تحليلات مختلفة، وإن أي تفسير للفرد يصبح مع الوقت وجهات نظر، يمكنها أن تسهم في تشكيل خبراته الشخصية، وإن عملية تفسير الكلام تختلف من فرد إلى آخر وتتدخل فيه الخبرة الشخصية، ويصبح أفضل إذا ما توافرت فيه المعرفة المسبقة بموضوع الحديث، وطرائق استخدام المستمع للغة، ومعرفة الهدف الحقيقي للموضوع، ومعرفة نمط التعبير، والتمييز بين الحقائق والآراء، والقدرة على التقييم وإصدار الأحكام، وإدراك المستمع لأهمية المادة المسموعة،[24] لذا يتطلب من المتعلم التركيز على ما يستهدفه السامع، كتحديد الكلمات الصعبة والغريبة الواردة في النص المسموع، والوقوف على بعض الأساليب، والتراكيب الجميلة في النص المسموع، والوقوف على بعض القيم الخلقية، التي يتحملها النص الصريح منها والخفي.[25] وترى بورز (Powers) المهارات الأساسية في تحليل النص المسموع والتفاعل معه هو امتلاك المستمع القدرة على تحديد موضوع الاستماع، وتحديد الأفكار الرئيسة في النص، وتقييم الأدلة والبراهين، وربط العلاقات بين الأفكار، وعمل استنتاجات، وتقويم الأدلة.[26]

–تقييم المسموع ونقده: تتطلب هذه المهارة من المستمع أن يكون لديه اتجاه نحو التحقق فيما يرد من نصوص مسموعة وحقيقتها، وأن يكون السامع قادرًا على محاكمة المادة المسموعة، باستخدام ما لديه من قدرات في التحليل الناقد لعمل نقد منطقي عقلي لما تم الاستماع له، بهدف الوصول إلى الحقائق، فإن الحقائق غير ثابتة قد لا يصل إليها بيسر، وربما يكون في موقف لا يسمح له بمعرفة الحقائق، وإذا عرف المستمع ذلك تكون لديه عنصر مهم من عناصر التفكير الموضوعي،[27] ويتطلب من المستمع أيضاً فهم المسموع بسرعة ودقة، وإدراك العلاقات المختلفة في النص المسموع، والتعرف إلى أوجه الاتفاق والاختلاف في النص المسموع وتسلسل الأفكار تسلسلاً يتقبله العقل. وتحديد الأفكار المتواترة من الأفكار المبتكرة. والتمييز بين الحقيقة والرأي في النص المسموع. ومعرفة أساليب الإقناع الواردة في النص؛ البديهي منها والمؤكد. ومدى اتساق المادة المسموعة مع ما تواضع عليه المجتمع وأقره. ومدى سلامة المعلومات، وقربها من الواقع، أو بعدها عنه، ومعرفة الاتجاهات المرغوبة، وغير المرغوبة في النص المسموع.[28]

-ربط مضمون النص المسموع بخبرات المتعلم وتكاملها: تتطلب هذه المهارة نوعاً من الانتباه إلى نصوص الاستماع والاهتمام بها وما تتضمن من أفكارٍ ذات صلة ببعضها، وما تحتويه من مضامين، ويبدأ العقل في ممارسة الأنشطة الذهنية لأهم المضامين المتوافرة في النص المسموع، وقد لا يتوصل السامع في معالجة هذه النصوص إلى الهدف الذي يريده، وقد يحتاج النص المسموع إلى عمليات عقلية تتكامل فيها خبرات السامع من أجل فهمه والإحاطة بمضمونه، مما يمكِّن المتعلم في المواقف الاستماعي من مراجعة ما لديه من المعلومات والأفكار في مواجهة المعروض عليه، وتكون النتيجة حصوله على خبرات جديدة تتكامل مع الخبرات السابقة، ومن ثَمَّ يتحصل على قدرات عقلية تكسبه رؤية عميقة.[29]

وخلاصة ما سبق فإنَّ مهارات الاستماع كثيرة وتختلف باختلاف أهداف الاستماع، وإن ما ذكره الباحث من مهارات تدور في المحاور الأربعة الرئيسة السابقة يتعلق إلى حدٍ ما بمهارات الاستماع الخاصة بالمستوى المتقدم حيث هم الفئة المستهدفة في هذه البحث. حيث إن المهارات المطلوبة من المستمع في المستوى المبتدئ تختلف عن مهارات الاستماع في المستويين المتوسط والمتقدم.

*** دور المعلم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها:**

هناك أساليب واعتبارات مهمة للمعلمين ولازمة لهم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ولعل من أهم هذه الاعتبارات ما أورده الناقة وطعيمة[30]، ويلخصها الباحث بالآتي:

-على المعلم أن يحدد لكل درس من دروس الاستماع أهدافاً واضحة تمكنه وتمكن المتعلمين من إدراك العلاقة بين المضمون المقدم والغاية التي من أجلها يقدم. ومساعدة المتعلمين على إدراك الهدف من الاستماع والرغبة فيه سواء كان الهدف هو تمييز الأصوات أو متابعة الأفكار أو تحديد الأخطاء فيما يلقى عليهم.

-على المعلم أن يوجه المتعلمين إلى الاستماع للنص مرتين أو ثلاثاً من أجل التقاط المعنى العام قبل التفكير في الكلمات كلمة كلمة أو العبارات عبارة عبارة، أي أن على المعلم في هذا أن يوجه انتباه المتعلمين إلى الوحدات الكبرى من جمل وفقرات إذا ما أرادوا معايشة الحديث والاستماع له، ذلك أن تفحص كل كلمة يبعدهم عن الصورة الكلية، ولا يمكنهم من متابعة النص المسموع، ويفقدهم ترابط المعلومات، ويؤدي في النهاية إلى موقف من الحيرة والغموض مع عدم الفهم.

-على المعلم أن يختار نصوص الاستماع جيداً بحيث يتدرج نص الاستماع من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيداً على أن يتوافق هذا التدرج من مراحل نمو عملية الاستماع وتدرج المهارات اللازمة لها.

-على المعلم أن يختار نصوص الاستماع جيداً بحيث تكون مواقف الاستماع حيوية وشائقة ولها مضمون يمكن أن يترك أثره في ذاكرة المستمع من حيث إعمال التفكير ثم الاستيعاب والتذكر والاستدعاء.

-على المعلم استخدام أنماط لغوية مألوفة، وإذا ما كانت هناك أنماط غير مألوفة فينبغي دراستها من قبل حتى يألفها الدارس، ولا ينصرف عن الاستماع إليها إلى الانغماس في فك رموزها والتوقف عند كلماتها وتراكيبها، ويمكن بعد كل فترة استماع توجيه سؤال قصير يمكن من خلاله معرفة مدى فهم المتعلمين.

-على المعلم جعل المادة المسموعة ملائمة لمستوى المتعلمين وقدرتهم على الانتباه. وربط مادة الاستماع بخبرات المتعلمين السابقة وباهتماماتهم، مع توضيح معاني الكلمات الجديدة وإلقاء الأسئلة المثيرة. لجعل المتعلمين أكثر تهيؤاً واستعداداً للاستماع.

-على المعلم توجيه المتعلمين نحو تنمية قدراتهم على تقوية نموهم في مهارة الاستماع ويتم ذلك بأن يسأل نفسه الأسئلة التالية: (هل لدي القدرة على التهيؤ للاستماع؟ وهل أعطي المتكلم اهتمامي وانتباهي؟ وهل أفكر في المتكلم؟ وهل أستطيع التقاط الفكرة الرئيسة؟ وهل أستطيع استعادة الأفكار بانتظام؟ هل أستطيع اتباع الارشادات التي تلقى على سمعي؟ هل أستطيع إعادة حكاية ما سمعت؟ هل أستطيع الفهم دون تدخل من لغتي؟

-ومن الأمور المهمة التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار من حيث تأثيرها على تنمية الاستماع، اتجاهات المعلم نفسه نحو هذه المهارة، فينبغي أن يكون المعلم مستمعاً جيداً تماماً، والمعلم الحكيم هو الذي يستمع ليشجع المتعلمين على الاستماع.

–ومن الأمور المهمة أيضا التي ينبغي أن تؤخذ في الاعتبار من حيث تأثيرها على تنمية الاستماع هي كيف ينفذ المعلم تدريبات الاستماع، حيث تعتبر التدريبات جزءاً مهماً في تدريس الاستماع فهي تمثل مضموناً وطريقة لتنمية وتحسين مهارات الاستماع المختلفة.

ج–الاستيعاب القرائي (تعريفه، أهميته، وتعليمه للناطقين بغير العربية):

تُعَدّ القراءة المهارة الثالثة من حيث الترتيب بين مهارات اللغة، وهي من أهم مجالات النشاط اللغوي، فهي وسيلة اتصال بين الأفراد والجماعات وتفتح أبواب الثقافة، وتحقق التسلية والمتعة، وتهذب الذوق، وتساعد على حل المشكلات، ولها دورها في الإعداد العلمي، والتوافق الشخصي والاجتماعي، فكل جيل من الأجيال تواجهه مشكلات رئيسة في عملية التوافق الشخصي والاجتماعي، وتكوين شخصية الفرد وتدعيمها، وبها يكتسب الإنسان ثقته بنفسه.[31] ومن هنا يمكن القول بأن القراءة بمفهومها الجديد تقوم على الاستيعاب القرائي فهو ركيزتها وبدونه تكون القراءة بلا فائدة. وتطور مفهوم الاستيعاب القرائي تطورًا بالغًا وصل إلى درجة كبيرة من الشمول والتعقيد، تنوعت فيه أصول عملية القراءة التي ترجع إلى القارئ وإلى عملية القراءة نفسها، وإلى النص المقروء ذاته،[32] حيث أصبحت القراءة نفسها بالمفهوم الحديث مفتاحاً للعلوم المختلفة، فالإنسان يقرأ ليتعلم ويتفاعل مع المقروء ويتأثر به.[33]

***تعريف الاستيعاب القرائي:**

يعرف الاستيعاب القرائي، بأنه: تعرُّفٌ على الرموز الكتابية، وفهم وتفسير ونقد وتوظيف ما تدل عليه هذه الرموز.[34]وعرفه مدكور تعريفًا شاملاً قائلاً: "إنه تعرّف بصري وفهم واستبصار."[35] وهذا التعريف يشمل مهارات عدة هي الرؤية بالعين مع التفكير، والتدبر، والفهم، وإدراك العلاقات بين جزيئات المادة المقروءة عن طريق التحليل والتفسير، والقدرة على التوقع والتنبؤ بالنتائج، وصلة كل ذلك بالواقع الموضوعي والخبرات السابقة، والنقد في ضوء معايير عملية وموضوعية التقويم. أما تايلور (Taylor) فعرفه بإنه: "عملية تفاعل متكاملة، فيها يدرك القارئ الكلمات بالعين ثم يفكر بها ويفسرها حسب خلفيته وتجاربه، ويخرج منها بأفكار وتعميمات عملية."36 وعرفه مك جينس (Mc Ginis) بأنها: "عملية ذات هدف من التعرف والتفسير وتقييم الأفكار. وهي عملية معقدة تعتمد على التطور اللغوي للفرد وخبراته السابقة، والقدرة المعرفية والاتجاهات نحو القراءة."[37]

إذاً فالاستيعاب القرائي عملية تفكير معقدة، يعتمد فيه القارئ على رؤية الرموز، وإدراك ما فيها والانتقال منها إلى الفهم بأنواعه، وإلى سائر الأنشطة القرائية من تذوق وتحليل ونقد. وهو ليس عملية ميكانيكية بسيطة، ولكنه نشاط فكري يستلزم تدخل جماع شخصية الفرد، ومن ثم ينبغي أن يقوم تعلمه على أساس من أربع عمليات هي: التعرف، والنطق والفهم، والنقد، وحل المشكلات، أما القارئ فهو ليس هذا الذي يجيد العمليات الآلية العضلية والعقلية الضرورية للقراءة، ولكنه ذلك القارئ الذي يميل إلى القراءة من أجل تحصيل المعلومات وحل المشكلات، والذي يقرأ ويفهم ويتذوق وينتقد ويحلل ويتجاوب مع المقروء بحيث ينعكس ذلك على نموه الفكري والوظيفي.[38]

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن الاستيعاب القرائي يمر بعمليات ذهنية معقدة لإدراك المعاني ومعرفة المقصود جراء فك الرموز والصور المكتوبة أو المطبوعة، معتمداً على تطوره اللغوي وخبراته السابقة، وقدراته المعرفية واتجاهاته نحو المقروء مستعينا بما لديه من مخزون لغوي من صور وأشكال للحروف والكلمات في الدماغ. كما يعد الاستيعاب القرائي من أهم روافد المعرفة، بخاصة في هذه الفترة من الزمن بسبب التطور التقني ووسائل الاتصال فليس بالضرورة المتعلم أن يطلع على ثقافة وحضارة بلد آخر مثلاً من ضرورة السفر إليه، بل إذا تعلم لغته يمكنه أن يقرأ عنه ويصل إلى مبتغاه بالقراءة.

*** مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية كلغة أجنبية والتمكن منها:**

للاستيعاب القرائي مهارات أساسية ومهمة في تعلم اللغة الأجنبية، وبالذات لمن أراد أن يطلع على تراث الأمة التي يتعلم لغتها، ويقرأ ما ينشر بها من كتب وصحف ومجلات والرجوع إلى المراجع؛[39] لذا تمثل القراءة في الحقل التربوي جانبًا مهمًّا يحرص رجال التربية على أدائه في حياة الإنسان، فهي العامل الأساس في اكتساب الخبرات واتساع آفاق المعرفة وخصوبتها.[40] وإنَّ تعليم مهارات الاستيعاب القرائي عبارة عن عملية نمو تمر بمراحل متدرجة، تبدأ بتعرف الرموز وصور الكلمات مرورا بالاستيعاب القرائي وصولاً إلى النقد وإبداء الرأي، وكل مرحلة فيها تؤدي إلى المرحلة التالية، وإتقان كل مهارة يؤدي إلى إتقان المهارات التالية مع ربط كل ذلك بوسائل وأساليب تعليمها وتعلمها. كما إنَّ مراحل الاستيعاب القرائي متداخلة، يتأثر كل منها بالآخر وتتأثر هذه المراحل بالجوانب الفكرية والثقافية للقارئ. ويتلخص الهدف العام في تمكن المتعلم من الاستيعاب القرائي هو أن يكون قادراً على أن يقرأ العربية ويستوعب ما يقرأ بشكل سهل ومريح، ويمكن أن يوضح ذلك بالأهداف الجزئية التالية:[41]

-أن يتمكن الدارس من ربط الرموز المكتوبة بالأصوات التي تعبر عنها في اللغة العربية.

-أن يتمكن من قراءة النص بنطق صحيح.

-أن يتمكن من استنتاج المعنى العام مباشرة من الصفحة المطبوعة وإدراك تغير المعنى بتغير التراكيب.

-أن يتعرف معاني المفردات من معاني السياق، والفرق بين مفردات الحديث ومفردات الكتابة.

-أن يفهم معاني الجمل في الفقرات وإدراك علاقات المعنى التي تربط بينها.

-أن يقرأ بفهم وانطلاق دون أن تعوق ذلك قواعد اللغة وصرفها.

-أن يفهم الأفكار الجزئية والتفاصيل وأن يدرك العلاقات المكونة للفكرة الرئيسة.

-أن يتعرف علامات الترقيم ووظيفة كل منها لتساعده على الاستيعاب.

-أن يقرأ بطلاقة دون الاستعانة بالمعاجم أو قوائم مفردات مترجمة إلى اللغتين.

-أن يقرأ قراءة واسعة ابتداء من قراءة الصحيفة إلى قراءة الأدب والتاريخ والعلوم والأحداث الجارية مع إدراك الأحداث وتحديد النتائج وتحليل المعاني ونقدها وربط القراءة الواسعة بالثقافة العربية والإسلامية.

-تنمية قدرة المتعلم على القراءة وسرعته فيها، وفهم المقروء والتفاعل معه والانتفاع به، وجودة نطقه وحسن أدائه وتمثيله للمعنى.[42]

-الكسب اللغوي للمتعلم وتنمية ذخيرته من الألفاظ والتراكيب حتى يرقى بها تعبيره الكتابي والشفهي، فالثروة اللغوية لكل لغة تغطي جميع مظاهر الحياة المستجدة، فإذا جد معنى جديد سعت اللغة لايجاد لفظ يدل على هذا المعنى سواء بالاشتقاق، أو النحت أوغيره، وعلى المتعلم أن يدرك معاني الكلمات المستخدمة حتى يتحقق له الفهم السليم.[43]

أما نصر[44] فعرض أهداف الاستيعاب القرائي بما يلي:

- أهداف معرفية وعلمية: تتحقق هذه الأهداف بقدرة المتعلم على الحصول على المعلومات والمعارف والأفكار من النص المقروء.
- أهداف ثقافية: وتتحقق هذه الأهداف بقدرة المتعلم على الحصول على نتاجات البشرية المدونة للتدقيق، ومحاولة نقدها وإبداء الرأي فيها وإصدار حكم عليها والعمل على التطوير والتغير.
- أهداف نفسية: وتتمثل في تكيف المتعلم مع المجتمع الذي يعيش فيه من أجل ملء الفراغ الذي يمر به الإنسان، وذلك من خلال قراءة موضوعات ثقافية وعلمية من أجل الوصول إلى الإيمان والافتخار بالأمة ولغتها وثقافتها، ويتطلب أيضًا قدرة المتعلم على فهم شخصه وحل المشكلات التي تواجهه في حياته.

-أهداف اجتماعية: وتتحقق هذه الأهداف بقدرة المتعلم التفاعل مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، ويتم ذلك بمناقشة الموضوعات الاجتماعية التي تدور في المجتمع، والقدرة على حل مشكلات هذا المجتمع.

– أهداف خاصة بالقراءة (المهارة): وتتمثل في قدرة المتعلم على ترجمة الرموز المكتوبة أو المطبوعة صوتًا أو تنظيمًا، وقدرته على فهم المادة المكتوبة والتعرف إلى الأفكار الرئيسة والجزئية ومواطن اتساقها وطريقة نظمها وبنائها، وإثراء لغته وتوظيف المقروء في شتى مجالات الحياة، والإفادة والتعلم وإنتاج مادة ونص للقراءة غني ومطوّر يعكس قدراته الفكرية المدربة.

*** دور المعلم في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها**

لقد قُسِّم التدريب على اكتساب مهارات الاستيعاب القرائي إلى عدة مراحل ينبغي على المعلم أن ينتقل بالمتعلم من خلالها من مرحلة إلى أخرى انتقالاً تدريجياً، وأورد الناقة، وطعيمة[45] مراحل لتعليم مهارات الاستيعاب القرائي، يلخصها الباحث بالآتي:

المرحلة الأولى: وهي مرحلة التعرف والنطق. تقول عنها معظم الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغات الأجنبية بأنها: مرحلة الاعتماد على مواد سبق أن أَلِفها المتعلمون في مرحلتي الاستماع والكلام، ولذلك نجد أن أصحاب الطريقة السمعية الشفوية يبدؤون هذه الجمل نفسها، ومعنى هذا أن هذه المرحلة تبدأ في إطار مدى محدود من المفردات وفي إطار افتراض أن كل العناصر الصوتية والصرفية والنحوية التي ستقدم في تدريبات القراءة قد تم تعلمها بدقة خلال مرحلة التدريبات الشفوية. وهذا ما ركَّز عليه الباحث في دراسته الحالية بأن تكون الموضوعات والنصوص المستخدمة في تدريس مهارات الاستيعاب القرائي في حدود الموضوعات والمضامين الواحدة، وتعد هذه المرحلة هي الركيزة في تعليم القراءة في المستويات المبتدئة من تعلم اللغة، وفيما يلي بعض التوجيهات التي يمكن الاسترشاد بها في هذه المرحلة:

– ينبغي في هذه المرحلة أن تقدم الحروف العربية وأن يكرر تقديمها حتى تصبح مألوفة تماماً للدارسين في نهاية المرحلة.

– الحروف غير المألوفة والصعبة يمكن تأخير تقديمها إلى الفترة التي يستطيع فيها الدارس تعرف الجمل وإدراك بقية أشكال الحروف وأصواتها، وهنا يمكن تقديم الحروف مجرد مباشرة للكبار، أما مع الصغار فيجب تجريدها تدريجياً مع تدرج نموهم في تعليم اللغة.

– ينبغي الالتفات بشكل كبير إلى تدريبات تجريد الحروف والتدريب على أشكالها في أول الكلمة ووسطها وآخرها، وعلى أصواتها مفتوحة ومكسورة، مضمومة، مشددة.

– في نهاية هذه المرحلة يكون التقويم، ففي كل خطوة ينبغي أن يُختبرَ المتعلم في قدرته على القراءة للرموز المكتوبة، وعلى استخلاص المعاني من ترابط الكلمات وصيغ النحو التي يكون قد درسها من قبل.

المرحلة الثانية: وهي مرحلة القراءة من أجل الفهم. وفي هذه المرحلة يمكن الارتقاء بمستوى المتعلم إلى قراءة أكثر عمقاً تحت توجيه وإرشاد المعلم، والتطور بالقراءة إلى مستوى أكثر عمقاً يتطلب تقديم مفردات جديدة وكثيرة، واستخدام كلمات شائعة متواترة تقدم من خلال نصوص مألوفة بحيث يحرص المعلم على توضيح معاني المفردات الجديدة، أما المفردات الأقل شيوعاً، والمعاني غير العادية للكلمات الشائعة فيمكن تدريب الدارس على تخمينها أو الكشف عنها في المعجم. وتتصف النصوص المقدمة للمتعلمين في هذه المرحلة بقصر الجمل وقصر وحدات المعنى، ذلك أن مدى التذكر بالنسبة للغة العربية في هذه المرحلة عادة ما يكون محدوداً. وتكون الموضوعات سهلة تدور حول مواقف مألوفة في الثقافة العربية والإسلامية، على أن تكون المواقف سهلة وبسيطة بالدرجة التي تمكن المتعلم من متابعتها دون الحاجة إلى الاحتفاظ بتفاصيل كثيرة في عقله ليتابع بها الأحداث.

وفي هذه المرحلة ينبغي أن يلتفت المعلم إلى تنمية القدرة على التمييز السريع لدلالة الفعل وصيغ النفي والاثبات، والاستفهام، والتعجب، والحال...إلخ، وهذه الصيغ التي لها دلالة في المعنى، وتساعد على الانطلاق في القراءة والفهم، وأيضاً ينبغي ألا يترك المتعلم يقرأ بمفرده في هذه المرحلة، فما زالت عادته في القراءة هشة قابلة للاهتزاز الشديد عند أول اصطدام لها بمادة صعبة في القراءة. ولذلك لابد من استمرار إشراف المعلم على قراءات المتعلمين.

وفي هذا الصدد يمكن أن يقدم للمعلم بعض التوجيهات أهما ما يأتي:

- أن يقرأ المعلم النص أولاً أمام المتعلمين ثم يرددون خلفه عدة مرات حتى يتأكد من صحة قراءتهم.
- أن يناقش المعاني العامة التي قد تكون فهمت في أثناء القراءة الجهرية شفوياً.
- أن يطلب المعلم من المتعلمين قراءة النص قراءة صامتة للبحث عن إجابات لمجموعة من الأسئلة يسجلها المعلم على السبورة.
- أن تدور مناقشة نشطة للأسئلة للتأكد من وضوح الفهم ومن قدرة المتعلمين على الانتقال من الاهتمام بالنطق والتعرف إلى الاهتمام بالمعنى والمضمون.
- أن يخصص المعلم في نهاية الدرس وقتاً لتقديم مجموعة من تدريبات بناء المفردات مثل تدريبات الاستدلال والبرمجة واستخدام الوسائل التعليمية البصرية...إلخ.

المرحلة الثالثة: مرحلة تكوين قارئ كفء فعال. فبعد أن يكتسب القارئ في المرحلتين السابقتين مهارة القراءة الجهرية، ومهارة التقاط محتوى الفقرة واستخلاص المعلومات والأفكار من المادة المقروءة، بقي عليه في هذه المرحلة أن يُزوَّد ببعض المهارت لذلك. ولعل أهم هذه المهارات: مهارة البحث عن الحقائق والمعلومات والأفكار في الكتب والمطبوعات الأخرى. ومهارة تحديد معلومة بعينها وسط تيار من المعلومات والأفكار. ومهارة فهم ما في الصفحة المطبوعة فهماً دقيقاً وتاماً عن طريق النظرة الخاطئة أو ما يسمى القراءة السريعة. وفي هذه المرحلة تنقسم القراءة إلى نوعين، الأول: القراءة المكثفة أو مرحلة الدرس والتحصيل وتهدف إلى تكثيف نشاط القراءة في الفصل من أجل تعميق دراسة اللغة وزيادة الكفاءة فيها، وذلك تحت إشراف المعلم. وفي هذه القراءة المكثفة تُقدَّم للمتعلم مواد يُدرَّب فيها على تفسير صعوبات التركيب اللغوي وتوسيع مجالات الثروة اللفظية، والقدرة على البحث عن المعلومات ودراستها وفهمها. والنوع الثاني: القراءة الواسعة وتهدف إلى إتاحة مجالات وميادين واسعة من القراءة لكي ينطلق المتعلم في القراءة معتمداً على نفسه، مختاراً ما يريد، وهذه المرحلة تهدف إلى تجويد الانطلاق في القراءة مع السرعة، والدقة في الفهم، ولتأكيد كل مهارت القراءة اللازمة للمرحلة الأخيرة من القراءة وهي القراءة التأملية التحليلية الفاحصة، وللمعلم دور توجيهي في هذه المرحلة يتلخص بما يأتي:

- اقتراح موضوعات ومواد للقراءة وقد يقوم بعرض هذه الموضوعات أو تقديمها في الفصل بشرط أن تكون موضوعات ومواد شائقة وجذابة.
- استثارة ميول المتعلمين نحو القراءة، وإيقاظ شغفهم بالمادة التي سيقرؤنها، كأن يظهر هو أولاً حماسة للمادة التي ستقرأ، وأن يعطى الدراس ثقة بالقدرة على قراءة هذه المادة والاستمتاع بها، وما يساعدها على ذلك تزويد المتعلمين بمعاني بعض الكلمات ومجموعة من التعريفات والمترادفات ومفاتيح السياق...إلخ.
- إعطاء واجبات أو تعينات، فيها يحدد المعلم للمتعلمين ما سيفعلونه في أثناء تأدية هذا الواجب، وما سيقدمونه في حجرة الدراسة في اليوم التالي كأن يقول مثلاً: (عليكم بقراءة هذا الموضوع ومعرفة معناه، وتحديد الأفكار التي يود أن يطرحها الكاتب، والاستعداد لإجابة هذه المجموعة من الأسئلة في حجرة الدراسة غداً).
- ينبغي أن يتجنب المعلم الأسئلة الاختبارية خوفاً عن أن تولِّد لدى المتعلمين نوعاً من الارتباك والتردد وبالتالي عدم الإقبال برغبة على القراءة. ويتلاشى المعلم ذلك باختيار نمط من الأسئلة يسمح لمتعلمين بالقراءة في حرية وانطلاق، واستخدام الأسئلة التي تحتاج الإجابة عنها إلى نوع من التفكير والتفاعل، ويولد لدى المتعلمين حباً للنقاش وعرض الآراء مما ينتج عنه ممارسة حقيقية للغة.

المرحلة الرابعة: وهي مرحلة القراءة الجادة التأملية الواسعة في ميدان الفكر والثقافة. وهي القراءة الجادة التأملية الواسعة في ميدان الفكر والثقافة كقراءة القرآن الكريم والسيرة النبوية والقصص الممتازة والأدب وكتب السياسة والدين والاقتصاد والفلسفة والعلوم، وهي ميادين مهمة أيضاً لتنمية هذه المهارة. وفي هذه المرحلة ينبغي أن يشعر المتعلم بالثقافة الكافية في قدرته على قراءة كتاب أو صحيفة من أجل غرض من أغراض القراءة الخاصة به حتى لو كان لاستمتاع شخصي وذلك

دون ما حاجة إلى مساعدة إلا في مواقف نادرة يحتاج فيها للمعجم، وهذه المرحلة تحتاج لأن يكون المتعلم قد دُرِّبَ تماماً في المراحل السابقة على أن يقرأ لنفسه معتمداً على نفسه بطريقة مباشرة وبثقة كافية. وتهدف القراءة في هذه المرحلة إلى تنمية التفكير وتدريب المتعلم على استخدام عقله في القراءة. والنظر بعمق في الأسباب والدوافع والنتائج واستخلاص الأفكار وتذوق معاني الأدب العربي والثقافة العربية والانطلاق نحو القراءة الواسعة والعميقة.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أنه على المعلم في هذه المرحلة أن يوجه قراءات المتعلمين نحو النصوص الأدبية البسيطة وسهلة التراكيب، ونحو كتب الثقافة العربية والإسلامية الحديثة المكتوبة بلغة سهلة، ونحو متابعة الموضوعات الثقافية في الصحف اليومية. كما يمكنه أن يطرح على المتعلمين وأمامهم مجموعات كبيرة من الموضوعات والكتب والمصادر التي تتناول مختلف جوانب الثقافة العربية والإسلامية حتى تصبح ميادين يعمل فيها المتعلمون بقدراتهم ومهاراتهم في القراءة، وحتى يجد للمتعلمين منابع للأفكار وأساليب اللغة التي يمكن الاستعانة بها عندما يستخدمون اللغة في مهارة الكتابة فيما بعد التي سيأتي الحديث عنها مفصلا بعد هذه المهارة مباشرة إن شاء الله.

عاشراً: الطريقة والإجراءات.

1-إجراءات البحث:

قام الباحث بالإجراءات الآتية لتحقيق أهداف البحث:

- مراجعة الأدب التربوي المتعلق بتدريس اللغات للناطقين بغيرها، من إعداد المحتوى التعليمي وطرق التدريس وأساليب وأدوات التقويم اللغوي وغيرها مما يلزم لإعداد أدوات البحث الحالي.
- إعداد المحتوى التعليمي الثقافي العربي المقترح وعرضه على المحكمين للتأكد من مناسبتها لمستوى أفراد عينة البحث.
- إعداد اختبارين الأول لقياس مستوى مهارة الفهم الاستماعي والثاني لقياس مستوى مهارة الاستيعاب القرائي لدى عينة البحث قبل تطبيق المحتوى التعليمي المقترح وبعده ثم عرضهما على المحكمين للتأكد من صدقهما وثباتهما وإجراء التعديلات اللازمة عليهما.
- تجريب أدوات البحث على عينة استطلاعية من خارج عينة البحث الأصلية.
- تحديد عينة البحث وهم طلبة المستوى الرابع في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
- تطبيق اختباري مهارة الفهم الاستماعي ومهارة الاستيعاب القرائي (القبلي) على المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف ضبط تكافؤ المجموعتين.
- تصحيح الاختبارين في التطبيق القبلي وتفريغ استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا لتصميم البحث ومتغيراته.
- تدريس المجموعة التجريبية بالمحتوى التعليمي المقترح، وتدريس المجموعة الضابطة بالبرنامج التعليمي المتبع في المعهد (البرنامج الاعتيادي) على مدار (24) محاضرة، (12) محاضرة في التدرب على الفهم الاستماعي، و(12) محاضرة في التدرب على الاستيعاب القرائي، مدة كل محاضرة (50) دقيقة.
- تطبيق اختباري مهارة الفهم الاستماعي ومهارة الاستيعاب القرائي (البعدي) على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تصحيح الاختبارين في التطبيق البعدي وتفريغ استجابات المجموعتين التجريبية والضابطة وفقا لتصميم البحث ومتغيراته.
- القيام بالمعالجات الإحصائية والمقارنات اللازمة لاستجابات المجموعتين التجريبية والضابطة للإجابة عن أسئلة البحث وفقا لتصميم البحث ومتغيراته.
- التوصل إلى النتائج ومعالجتها إحصائياً ومناقشتها، وتفسيرها، والتأكد من فاعلية المحتوى التعليمي المقترح في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى عينة البحث وتقديم التوصيات المناسبة في ضوء النتائج.

2-منهجية البحث وتصميمه:

جمع هذا البحث بين المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، فاستخدم المنهج الوصفي في الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية السابقة وفي الإطار النظري المتعلق بالبحث. أما المنهج شبه التجريبي فاستخدم في اختيار التصميم المناسب للبحث وتنفيذه لضبط متغيرات البحث: المتغير المستقل (المحتوى التعليمي الثقافي العربي)، في المتغير التابع (تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي).

أما تصميم البحث فاستخدم الباحث تصميما تجريبياً يمكن التعبير عنه بالشكل الآتي:

G1	01	02	×	03	04
G2	01	02	-	03	04

ويفسر الباحث الرموز السابقة على النحو الآتي:

G1: المجموع التجريبية.

G2: المجموعة الضابطة.

01: اختبار مهارات الفهم الاستماعي القبلي.

02: اختبار مهارات الاستيعاب القرائي القبلي.

×: التدريس باستخدام المحتوى التعليمي المقترح (الأثر التجريبي).

-: التدريس باستخدام المحتوى التعليمي الاعتيادي المتبع في معهد اللغة العربية للناطقين بغيرها في جامعة الملك عبد العزيز بجدة.

03: اختبار مهارات الفهم الاستماعي البعدي.

04: اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي.

3-أفراد البحث (العينة):

مثل أفراد البحث مجموعة من طلبة المستوى المتقدم (المستوى الثالث) في معهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة الملك عبد العزيز، في الفصل الدراسي الأوّل من العام الجامعي 2019م/2020م. بلغ عددهم (46) طالباً. تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية بلغ عددها (24) طالباً، دُرِّستْ بالمحتوى التعليمي المقترح، والثانية ضابطة بلغ عددها (22) طالباً، دُرِّستْ بالمحتوى التعليمي الاعتيادي المتبع في المعهد. واختار الباحث أفراد البحث قصدياً؛ لتوافر العدد الكافي من المتعلمين في المعهد، واعتبار هذه العينة ممثلة لمجتمع البحث، وكذلك لعمل الباحث في هذه المعهد؛ مما يسهل توفير البيئة المناسبة لإجراء هذا البحث.

4-أدوات البحث:

أعدَّ الباحث اختبارين، الأوّل: اختبار الفهم الاستماعي، تكوَّن من أربعة نصوص، ووضع على كل نص (5) أسئلة بمجموع (20) سؤالاً على الاختبار كاملاً، جميعها أسئلة موضوعية، منها (5) أسئلة من نوع (الاختيار من متعدد)، و(5) أسئلة من نوع (المزاوجة)، و(5) أسئلة من نوع الإكمال (إملأ الفراغ)، و(5) أسئلة أيضاً من نوع (الصواب والخطأ). والدرجة النهائية للاختبار كانت (100) درجة. ويتم قراءة الأسئلة أولاً قبل الاستماع للنص؛ ليزيد تركيز المتعلمين أكثر في الإجابة عن الأسئلة، ويجيب عنها المتعلمون بعد استماعهم للنص مباشرة، واستخدمت أجهزة الصوتيات المعدة في المختبر اللغوي في المعهد لغايات تنفيذ الاختبار والتقليل من المشوشات على المتعلمين، وقاس الاختبار مستوى فهم المتعلمين للنص المسموع وقدرتهم على استخلاص الفكرة العامة منه، وفهمهم للعبارات الواردة في النص بتفسيرهم معاني المفردات والتراكيب الواردة فيه، وروعي في الاختبار طول الفقرات لتناسب فئة هؤلاء المتعلمين، وكذلك الاهتمام بصياغة البدائل

فكانت متساوية في الطول والقصر حتى لا تكون إحداها مميزة عن الأخرى أو تدل على الإجابة الصحيحة، وكانت الدرجة النهائية للاختبار (100) درجة.

أما الاختبار الثاني: اختبار الاستيعاب القرائي، تكوَّن من أربعة نصوص استماع ووضع على كل نص (5) أسئلة بمجموع (20) سؤالاً على الاختبار كاملاً، جميعها أسئلة موضوعية، منها (5) أسئلة من نوع (الاختيار من متعدد)، و(5) أسئلة من نوع (المزاوجة)، و(5) أسئلة من نوع الإكمال (إملأ الفراغ)، و(5) أسئلة أيضاً من نوع (الصواب والخطأ).

وللتحقق من صدق الاختبارين عرضهما الباحث على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال وطلب إليهم إبداء آرائهم ومقترحاتكم حولهما من إضافة أو حذف أو تعديل من حيث: ملاءمة الاختبارين لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتقدم (المستوى الثالث). والصياغة وسلامة اللغة في السؤال، وارتباط البدائل بفقرة السؤال، ومدى قياسهما للمهارتين المستهدفتين في البحث، ومدى صعوبتهما ومراعاتهما للفروق الفردية والتدرج من السهل إلى الصعب، والتنظيم العام، وتوزيع الدرجات. وفي ضوء ملاحظات المحكمين قام الباحث بتعديل الاختبار سواء بالحذف أو بالتعديل أو بالإضافة، وقد أبدى المحكمون موافقتهم على الاختبارين، وأصبح الاختباران بصورتهما النهائية.

5-تكافؤ مجموعتي البحث:

للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختباري الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي، (التطبيق القبلي) تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت" والجدول (1) يوضحه.

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعا لمتغير المجموعة على اختبار المهارات اللغوية القبلي

المهارة اللغوية	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الفهم الاستماعي قبلي	تجريبية	24	34.33	2.496	-0.762	44	0.450
	ضابطة	22	34.82	1.708			
الاستيعاب القرائي قبلي	تجريبية	24	35.79	2.570	-0.725	44	0.472
	ضابطة	22	36.27	1.830			

يتبين من الجدول (1) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$) تعزى للمجموعة في مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في هذه المهارات.

6-المحتوى التعليمي الثقافي العربي وإجراءات تدريسه:

هو مجموعة من نصوص استماع ونصوص قراءة قائمة على الثقافة العربية واشتملت على مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخطط لها، من أهداف، وأنشطة تعليمية، واستراتيجيات وأساليب تدريس، ووسائل تعليمية معينة، واستراتيجيات وأداوت تقويم، أعدَّها الباحث بهدف تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي.

وبغرض التحقق من صدق الوحدات التعليمية المقترحة، وواقعيتها ومدى جدواها وشموليتها وانسجامها مع الهدف الرئيس لهذه البحث تم عرضها كاملة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها. وعدل الباحث على الوحدات التعليمية المقترحة في ضوء ملاحظات المحكمين مثل حذف بعض النصوص الإثرائية لعدم توافقها مع الثقافة العربية ومع هدف البحث واستبدالها بأخرى أكثر تناسباً أو إعادة صياغتها بلغة أسهل تتناسب مع متعلمي اللغة العربية من الناطقين بغيرها وكذلك الرجوع إلى آليات تدريس خاصة بتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها واستبدالها بدلاً من آليات تدريس عامة كانت موجودة في الوحدات التعليمية المقترحة. وقد أثريت الوحدات

التعليمية المقترحة وفق ما اقترحه المحكمون باستخدام وسائل تعليمية سمعية بصرية والوسائل التعليمية الحديثة كالحاسب الآلي بجميع تطبيقاته والإنترنت، والسبورة الذكية، والعروض التقديمية، وغيرها.

وتولى الباحث بنفسه تنفيذ تدريس الوحدات التعليمية القائمة على الثقافة العربية لضمان سير مجريات التنفيذ كما هو مخطط لها. واستغرق تنفيذ الوحدات التعليمية المقترحة بجميع مراحلها (12) محاضرة خصص لكل وحدة دراسية (4) محاضرات زمن المحاضرة الواحدة (50) دقيقة.

الحادي عشر: نتائج البحث:

يعرض الباحث نتائج بحثه وفقاً لأسئلة البحث كالآتي:

-نتائج سؤال البحث الأول ومناقشتها والذي نصه: "ما طبيعة المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي (المحتوى المقترح) في تنمية مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها؟"

أجاب الباحث عن هذا السؤال مفصلاً بالعرض الذي أورده في الحديث عن المحتوى التعليمي المقترح باعتبار أن هذا السؤال ليس إحصائياً -حيث عرض الباحث خطوات بناء المحتوى التعليمي المقترح ذي الطابع الثقافي العربي وأهدافه، وأهميته، ومسوغاته، وبيان استراتيجيات التدريس الملائمة، والوسائل المعينة المستخدمة في تنفيذه، وأدوار كلٍّ من المعلمين والمتعلمين فيه، وإجراءات التحكيم والتقويم، وإجراءات التعديل المطلوب والنهائي عليه وعلى وأدوات التقويم الخاصة به.

-نتائج سؤال البحث الثاني ومناقشتها والذي نصه: "هل هناك اختلاف في درجة تنمية مهارة الفهم الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الفهم الاستماعي في التطبيقين (القبلي والبعدي) يعزى لنوع المحتوى التعليمي المقدم لهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على اختبار الفهم الاستماعي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار مهارة الفهم الاستماعي تبعا لمتغير المجموعة

المهارة	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الفهم الاستماعي	تجريبية	34.33	2.496	46.04	2.789	46.071	24
	ضابطة	34.82	1.708	40.64	3.245	40.604	22
	المجموع	34.57	2.146	43.46	4.043	43.338	46

يبين الجدول (2) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمهارات الفهم الاستماعي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، والجدول (3) يوضحه.

الجدول (3)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأثر المجموعة في تنمية مهارات الفهم الاستماعي

المهارة	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الفهم الاستماع	القبلي (المصاحب)	3.358	1	3.358	0.364	0.549
	المجموعة	338.650	1	338.650	36.708	0.000
	الخطأ	396.691	43	9.225		
	الكلي	735.413	45			

يتبين من الجدول (3) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة (ف) (36.708)، وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان المتوسط الحسابي في اختبار مهارات الفهم الاستماعي البعدي للمجموعة التجريبية هو (46.04)، وللمجموعة الضابطة هو (40.64).

-نتائج سؤال البحث الثالث ومناقشتها والذي نصه: "هل هناك اختلاف في درجة تنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في اختبار الاستيعاب القرائي في التطبيقين (القبلي والبعدي) يعزى لنوع المحتوى التعليمي المقدم لهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على اختبار مهارات الاستيعاب القرائي تبعا لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، والجدول (4) يوضحه.

الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة لاختبار مهارة الاستيعاب القرائي تبعا لمتغير المجموعة

المهارة	المجموعة	القبلي		البعدي		المتوسط المعدل	العدد
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الاستيعاب القرائي	تجريبية	35.79	2.570	47.38	2.481	47.407	24
	ضابطة	36.27	1.830	41.73	3.355	41.693	22
	المجموع	36.02	2.236	44.67	4.066	44.550	46

يبين الجدول (4) تبايناً ظاهرياً في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المعدلة لمهارات الاستيعاب القرائي بسبب اختلاف فئات متغير المجموعة (تجريبية، ضابطة). ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي المصاحب، والجدول (5) يوضحه.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي المصاحب للمتوسطات الحسابية لأثر المجموعة في تنمية مهارة الاستيعاب القرائي

المهارة	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الاستيعاب القرائي	القبلي (المصاحب)	4.187	1	4.187	0.482	0.491
	المجموعة	370.305	1	370.305	42.598	0.000
	الخطأ	373.801	43	8.693		
	الكلي	744.109	45			

يتبين من الجدول (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة حيث بلغت قيمة (ف)، (42.598) وبدلالة إحصائية (0.000)، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية. حيث كان المتوسط الحسابي في اختبار مهارات الاستيعاب القرائي البعدي للمجموعة التجريبية هو (47.38)، وللمجموعة الضابطة هو (41.73).

الثاني عشر: تفسير النتائج وتحليلها

يتضح من خلال النتائج التي سبق عرضها، ما يلي:

1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في مهارة الفهم الاستماعي وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية

2-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لأثر المجموعة في مهارة الفهم القرائي وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وفي ظل النتائج السابقة ما يدل على فاعلية المتغير المستقل (المحتوى التعليمي المقترح ذي الطابع الثقافي العربي) في المتغيرين التابعين (تنمية مهارات الفهم الاستماعي) و(تنمية مهارات الاستيعاب القرائي) لدى متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها (عينة البحث).

ويعزو الباحث أيضا سبب هذه النتائج إلى الآتي:

- طبيعة المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي وما يحتويه من نصوص ثقافية جاذبة تساعد على طول فترة الاحتفاظ بالمعلومة لدى المتعلمين.
- تقديم المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي وعرضه بصورة منظمة ومنطقية تراعي الفروق الفردية والانتقال من السهل إلى الصعب ومن الخاص إلى العام ومن المحسوس إلى المجرد، معتمداً على سياق ثقافي له معنى مؤثر في نفوس المتعلمين بسبب نصوصه الشائقة.
- اشتمال المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي على نصوص إثرائية ثقافية أثرت المخزون اللغوي لدى المتعلمين لما تحويه هذه النصوص من مفردات وتراكيب لغوية جديدة.
- مراعاة المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي لثقافة المتعلمين وعدم التقليل من الثقافات الأخرى وأهميتها.
- التنوع في طرائق التدريس المستخدمة في تدريس المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي مما زاد فاعليتها وتفاعل المتعلمين ودافعيتهم.
- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية المقترحة في المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي وتوظيفها في التدريس.
- استخدام مجموعة من الأنشطة التعليمية الإثرائية في الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي المصاحبة للمحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي، والتي أثرت بدورها إتقان المتعلمين لهذه المهارات.

الثالث عشر : التوصيات

في ضوء مشكلة البحث، والنتائج التي تم التوصل إليها يمكن التقدم بالتوصيات الآتية:

1-التركيز بشكل أكبر بإجراء دراسات على تدريس مهارات الفهم الاستماعي والاستيعاب القرائي، لأنهما ركنان أساسيان لعملية الاتصال والتواصل اللغوي في أي لغة كانت.

2-الاهتمام في تبني المحتوى الثقافي أثناء إعداد مناهج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها لما أثبته من فاعلية في تعليم المهارات اللغوية.

3-إجراء أبحاث مشابهة للبحث الحالي لقياس فاعلية المحتوى التعليمي ذي الطابع الثقافي العربي على تعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها من جميع الجوانب.

4-تشكيل لجان من المختصين في الدول العربية والعاملين في هذا المجال للوصول إلى مصفوفة تعليمية مدروس ومنظمة في جميع المستويات وإطار عربي واضح المعالم ليعتمد من الجميع في تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، بدلا من التخبط في هذا المجال الذي نحن عليه الآن.

الرابع عشر : المقترحات

في ضوء نتائج البحث الحالي يقترح الباحث على الباحثين إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المشابهة للبحث الحالي مع مراعاة المتغيرات كا (الجنس، والعمر، والمستوى اللغوي، واللغة الأم، .... إلخ) والتركيز على تدريس اللغة العربية في محتواها الثقافي.

- المراجع العربية

- إبراهيم، حماده (1987م): **الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها**. دار الفكر العربي، القاهرة.
- بان شيجي، سيف الحق (1995م): " **أثر الثقافة الإسلامية على الثقافة العربية في الصين تاريخاً ودراسة** " أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة بشاور.
- حاج حمد، ديانا أيمن راشد (201 (حاج حمد، 2012م)2م): " **أثر العولمة الثقافية على مواطني الضفة الغربية** " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الرّكابي، جودت (1986م): طرق **تدريس اللّغة العربيّة**، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط2.
- أبو الروس، عادل منير إسماعيل (2001م): " مدى استيعاب المتعلمين لأنماط الثقافة العربية الإسلامية في برامج تعليم العربية للناطقين بلغات أخرى" دراسة تحليلية تقويمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة، كلية التربية، مصر.
- الزعبي، بشير راشد (2008م): " **فاعلية برنامج في تنمية الاستيعاب الاستماعي والقرائي لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها في الأردن**" أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ستيتية، سمير وزملاؤه (1996م): مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وزارة التربية والتعليم، اليمن.
- شحاتة، حسن. (1993): **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3.
- طعيمة، رشدي أحمد (1990م): المحتوى الثقافي في برنامج تعليم العربية كلغة ثانية في المجتمعات الإسلامية، إطار مقترح. مؤتمر "نحو بناء نظرية تربوية إسلامية معاصرة " المجلد الأول، الأردن في الفترة من 24-27 يوليو.
- طعيمة، رشدي أحمد (1998م): **الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس**. دار الفكر العربي، القاهرة، ط1.
- العربي، أسامة زكي السيد علي (2014م)، "أثر استخدام التعلم المدمج في تحسين الاستيعاب الاستماعي لدى متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها واتجاهاتهم نحوه"، ***المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح***، م4، ع8، كانون الثاني/ 2014م، ص ص 53-86.
- عرفان، خالد محمود؛ أحمد، نصر الدين خضرى، أبو الخير، عصام محمد أحمد (2005م): برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المتطلبات اللغوية اللازمة للدراسة بالصف الأول الإعدادي الأزهري. مجلة كلية التربية، المجلد 15، العدد 61، جامعة بنها، مصر.
- عصر، حسني عبد الباري (2000م): **الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية**. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.
- عطا الله، نجود جرجس (2001م): دراسة تحليلية تقويمية للكتاب الأساسي في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية وأصول التدريس، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.
- عطا، إبراهيم محمد (2006م): كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 1427هـ، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 21 شارع الخليفة المأمون، القاهرة.
- غاليم، محمد (1999م): المعنى والتوافق-مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط.
- كاتبي، هاديا عادل خزنة (2011م): اللغة العربية وأهمية تعليمها للناطقين بغيرها. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد 7، العدد 3، رجب1432هـ/تموز 2011م الأردن.

- مدكور، علي أحمد (2002م): تدريس فنون اللغة العربية. ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- مصطفى، عبد الله علي (2007م): **مهارات اللغة العربية**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن-عمان.
- منصور، عبد المجيد سيد أحمد (1982م): **علم اللغة النفسي**، ط1، عمادة شوئون المكتبات، جامعة الملك السعود، الرياض.
- الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد (2003م): **طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها**، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة – الرباط.
- نصر، حمدان علي (1990م): " تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن". أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
- النعيمي، علي(2004م): **الشامل في تدريس اللغة العربية**. ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن- عمان.
- الهاشمي، عبد الرحمن؛ والعزاوي، فائزة (2004م): **تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي**. دار المناهج، عمان.
- يونس، فتحي علي (2000م): استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مكتبة سفير، القاهرة.
- يونس، فتحي علي؛ الشيخ، محمد عبد الرؤوف (2003م) المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. مكتبة وهبة، 14 شارع الجمهورية، عابدين، القاهرة.

- المراجع الأجنبية

- Brown, D. (1985). "**Auding as the primary language Ability**" Unpublished Dissertation Stan ford University.
- Choi، Sung-Mook. (2006) **Tow types of text-based situational interest evoking strategies: Seductive details, concrete elaboration, and their effects on the 1st year EFL high school students' written text comprehension and interest**. PHD،STATE UNIVERSITY OF NEWYORK AT BUFFALO.
- Giann, Angelo, (1975). **Listening: Aeritical Skill that Must be Taught**" **kapp Delta Research**, Vol.12, No.2, pp. 42-43.
-Gilman and moody, (1984)."**What practitioners say about listening**" foreign language Annuls Vol.17, No. 4, p.12.
- Harris, T.L. et al: 1982 "**A Dictionary of Reading and Related Terms International Reading Association**" New Delevare, p. 182.
- Lewkowice. Joa, (1992). "**Testing listening comprehension using listening summary cloze**" TATI joural, vol.14, No.10.
- Mc Ginis, D and smith, D (1982), **Analyzing and treating Reading problems**, newyork, macmiland publishing co.pp.113-115.
- Powers, D, (1986). "**Academic Deniands Related to Listening skills**", Language Testing, No. 3. pp, 1-38.
- Taylor (1993). "**Summary writing by your children**" Reading Research quarlany, No 21, pp. 193-203.

[1](بان شيجي، سيف الحق (1995م): " أثر الثقافة الإسلامية على الثقافة العربية في الصين تاريخاً ودراسة " أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة بشاور، ص29)

[2](كاتبي، هاديا عادل خزنة (2011م): اللغة العربية وأهمية تعليمها للناطقين بغيرها. المجلة الأردنية في اللغة العربية وآدابها، المجلد7، العدد3، رجب1432ه/تموز2011م الأردن، ص130)

[3](عرفان، خالد محمود؛ أحمد، نصر الدين خضرى، أبو الخير، عصام محمد أحمد (2005م): برنامج مقترح لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في ضوء المتطلبات اللغوية اللازمة للدراسة بالصف الأول الإعدادي الأزهري. مجلة كلية التربية، المجلد15، العدد61، جامعة بنها، مصر، ص211).

[4](الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص26-34).

[5] (الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص13-14)

[6] (يونس، فتحي علي؛ الشيخ، محمد عبد الرؤوف (2003م) المرجع في تعليم اللغة العربية للأجانب من النظرية إلى التطبيق. مكتبة وهبة، 14 شارع الجمهورية، عابدين، القاهرة، ص120)

[7] (حاج حمد، ديانا أيمن راشد (2012م): " أثر العولمة الثقافية على مواطني الضفة الغربية " رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.، ص 18)

[8](طعيمة، رشدي أحمد (1998م): الثقافة العربية الإسلامية بين التأليف والتدريس. دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، ص77)

[9](Harris, T.L. et al.: 1982" A Dictionary of Reading and Related Terms International Reading Association". New Delevare, p. 182)

[10](عطا، إبراهيم محمد (2006م): كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 1427ه، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 21 شارع الخليفة المأمون، القاهرة، ص121)

[11] (يونس، فتحي علي (2000م): استراتيجيات تعلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية، مكتبة سفير، القاهرة، ص196)

[12] (سورة الأعراف، آية:204)

[13] (غاليم، محمد (1999م): المعنى والتوافق-مبادئ لتأصيل البحث الدلالي العربي. منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ص316-317)

[14] (شحاتة، حسن. (1993): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، ص75)

[15](Gilman and moody, (1984)."what practitioners say about listening" foreign language Annuls Vol.17, No.4. p.12)

[16] (ستيتية، سمير وزملاؤه (1996م): مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وزارة التربية والتعليم، اليمن، ص95)

[17] (مدكور، علي أحمد (2002م): تدريس فنون اللغة العربية. ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص72)

[18] (عطا، إبراهيم محمد (2006م): كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 1427ه، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 21 شارع الخليفة المأمون، القاهرة، ص121)

[19] (Brown, D. (1985). "Auding as the primary language Ability" Unpublished Dissertation stan ford University, p.p 97-98)

[20] (عطا، إبراهيم محمد (2006م): كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 1427ه، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 21 شارع الخليفة المأمون، القاهرة، ص122-124)

[21](Lewkowice. Joa, (1992). "Testing listening comprehension using listening summary cloze" TATI joural, vol.14, No.10. p.710)

[22] (عطا، إبراهيم محمد (2006م): كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية 1427ه، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 21 شارع الخليفة المأمون، القاهرة، ص122)

[23](Giann, Angelo, (1975). Listening: Aeritical Skill that Must be Taught" kapp Delta Research, Vol.12, No.2, pp. 42-43)

[24](الهاشمي، عبد الرحمن؛ والعزاوي، فائزة (2004م): تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج، عمان، ص71)

[25](عطا، إبراهيم محمد (2006م): كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 21 شارع الخليفة المأمون، القاهرة، ص125-126)

[26](Powers, D, (1986). "Academic Deniands Related to Listening skills", Language Testing, No .3. pp,1-38).

[27] (الهاشمي، عبد الرحمن؛ والعزاوي، فائزة (2004م): تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج، عمان، ص71-72)

[28] (عطا، إبراهيم محمد (2006م): كتاب المرجع في تدريس اللغة العربية، الطبعة الثانية، مركز الكتاب للنشر، مصر الجديدة، 21 شارع الخليفة المأمون، القاهرة، ص125-126)

[29] (الهاشمي، عبد الرحمن؛ والعزاوي، فائزة (2004م): تدريس مهارة الاستماع من منظور واقعي. دار المناهج، عمان، ص72).

[30] (الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص114-121)

[31](شحاتة، حسن. (1993): تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3. ص101-105)

[32](عصر، حسني عبد الباري (2000م): الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية. مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ص127)

[33] (النعيمي، علي (2004م): الشامل في تدريس اللغة العربية. ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن– عمان، ص78-79)

[34] (مصطفى، عبد الله علي (2007م): مهارات اللغة العربية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن-عمان، ص97)

[35] (مدكور، علي أحمد (2002م): تدريس فنون اللغة العربية. ط3، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ص135)

[36](Taylor (1993). "Summary writing by your children" Reading Research quarlany, No 21. p. 193)

[37] (Mc Ginis, D and smith, D (1982), Analyzing and treating Reading problems, new york, macmil and publishing co. p. 113)

[38] (الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص151)

[39] (إبراهيم، حماده (1987م): الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها. دار الفكر العربي، القاهرة، ص231)

[40] (منصور، عبد المجيد سيد أحمد (1982م): علم اللغة النفسي، ط1، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك السعود، الرياض، ص224)

[41] (الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص151-152)

[42] (الرّكابي، جودت (1986م): طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار الفكر المعاصر، بيروت، لبنان، ط2، ص85)

[43] (مصطفى، عبد الله علي (2007م): مهارات اللغة العربية، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن-عمان، ص102)

[44] (نصر، حمدان علي (1990م): " تطوير مهارات القراءة للدراسة وعاداتها لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن". أطروحة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص105-112)

[45] (الناقة، طعيمة، محمود كامل، رشدي أحمد (2003م): طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة – إيسيسكو. مطبعة المعارف الجديدة – الرباط، ص162-178)